



EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: um percurso contemporâneo¹

*José Antônio Feitosa APOLINÁRIO²
Breno Leal Menezes FEITOSA³*

Resumo

Este artigo propõe uma tentativa de compreensão das possíveis intersecções entre educação e democracia no pensamento contemporâneo. Para tanto, adentramos em algumas questões hodiernas para identificar como se dá esta relação, afinando as perspectivas de investigação com autores decisivos em nossa época. Destarte, nos debruçamos sobre as leituras de Robert Dahl, Noam Chomsky, Alain Touraine, Boaventura de Sousa Santos e Amy Gutmann, todos importantes nomes da discussão acadêmica em torno da democracia, com vistas à percepção das referidas intersecções, atinando igualmente para os contrastes resultantes do processo de consolidação da democracia. A análise de obras dos referidos autores mostrou que as relações entre democracia e educação continuam sendo uma nítida preocupação na reflexão contemporânea, vicejando como fundamental no trato de tópicos tais como, o modelo neoliberal de Estado, as ações afirmativas, a inclusão social, e as relações entre o público e o privado.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Contemporaneidade. Estado. Escola.

EDUCATION AND DEMOCRACY: a contemporary itinerary

Abstract

This article proposes an understanding of the possible intersections between education and democracy in contemporary thinking. To do so we approached to some modern subjects to identify how this relation is, specifying perspectives of research with nowadays decisive authors. Thus, we looked over the works of Robert Dahl, Noam Chomsky, Alain Touraine, Boaventura de Sousa Santos and Amy Gutmann, all important names of the academic discussion on democracy, in order to these intersections, inferring likewise the resulting contrasts of

¹ Este trabalho é resultante de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2013 e 2014 na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRPE), com o apoio do CNPq.

² Doutor em Filosofia (UFPB/UFPE/UFRN). Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). tonyapolinario@gmail.com

³ Licenciado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). blmf.182@gmail.com

consolidation process of democracy. The analysis of these authors showed that the relation between democracy and education remains a clear concern in contemporary thinking, being fundamental in topics such as the neoliberal model of state, the affirmative policies, social inclusion, and public-private relations.

Keywords: Education. Democracy. Contemporaneity. State. School.

O trabalho em voga constitui um ensaio de compreensão de possíveis intersecções entre educação e democracia no pensamento contemporâneo. O exame de algumas questões atuais com intuito de divisar como se dá esta relação nas discussões arvoradas por teóricos da democracia nos âmbitos da filosofia e das ciências sociais, expondo dilemas resultantes do processo de consolidação da experiência democrática no século que se inicia, aduz-se como pressuposto metodológico de interpretação e análise com vistas à referida tentativa de compreensão. Para tanto, adotamos um *corpus* teórico que julgamos relevante à investigação por percebermos um modo comum de abordar a problemática da democracia entre os autores escolhidos, o qual parece zelar por uma apreciação conceitual posta em interface com uma crítica das instituições democráticas, ou supostamente democráticas, historicamente cimentadas no mundo contemporâneo. Entendemos ser esse critério indispensável ao tipo de estudo ora aduzido, uma vez que permite interpretar aproximações, tensões e distinções, entre relações pensadas e relações efetivadas, entre conceito e realização histórica.

Compõem o *corpus* as seguintes obras: *A Democracia e Seus Críticos* de Robert Dahl; *Estados Fracassados: O Abuso de Poder e o Ataque à Democracia* e *Para Além de Uma Educação Domesticação*, de Noam Chomsky; *O que é a Democracia?* de Alain Touraine; *A Universidade no Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade* de Boaventura de Sousa Santos e, por fim, *Democratic Education* de Amy Gutmann. Optamos pela leitura integral das mesmas, com exceção das obras de Touraine e Gutmann, nas quais exploramos apenas alguns capítulos específicos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Consideramos que esses estudos atestam o fato teórico-prático de que as possíveis correlações entre democracia e educação continuam realimentadas nas reflexões sobre política, com nítida presença no pensamento hodierno. Tópicos como condições de participação nas decisões políticas, modelo neoliberal de Estado, ações afirmativas, inclusão social, e relações entre o público e o privado, fazem parte de um rol de temas que espelham e ao mesmo tempo reeditam a ocupação reflexiva com exequíveis vínculos entre tais instituições humanas.

A DEMOCRACIA E SEUS CRÍTICOS: a *guardiania* em Robert Dahl

O cientista político norte-americano Robert Dahl inicia sua obra *A Democracia e Seus Críticos*, publicada em 1989, utilizando um ateniense alegórico para explicar como se dava a democracia na antiga Atenas. O ateniense alega que para uma *polis* como Atenas ter bons cidadãos, é imprescindível que ela tenha influência plena sobre eles. Nesse sentido, na construção da sociedade democrática ateniense desenhada pelo personagem de Dahl transparece a imagem de que os cidadãos devem ser homogêneos quanto às características, no intuito de conservá-la para que assim os indivíduos possam desfrutar do *telos* que é a felicidade. Debruçando-nos na filosofia política do período, vemos a relação disto com o pensamento aristotélico, o qual assegura que os cidadãos constroem a *polis* não só visando uma autossuficiência desta, mas também para que a felicidade (*eudaimonia*) seja um fim determinístico dos homens que dela participam.

Com efeito, o que seria essa felicidade para o personagem dahlmiano? Não mais que uma organização social pacífica e homogênea, pois, em havendo uma sociedade com modos de vida iguais, as decisões teriam mais facilidade de atingir um consenso e tão logo prover a todos os participantes. De outro modo, conforme Dahl, a *polis* sucumbe ou tem conflitos internos “se os cidadãos forem imensamente desiguais em seus recursos econômicos e na quantidade de tempo livre de que dispõem, se seguirem religiões diferentes, se falarem idiomas diferentes e apresentarem grandes diferenças em sua educação”; e ademais, “se forem de raças, culturas ou (como dizemos hoje) grupos étnicos diferentes” (DAHL, 2012, p. 26). Embora afirme tal condição para a fixação de uma sociedade democrática, Dahl entende a democracia como sendo “um *limite teórico* que serve para avaliar o grau em que os sistemas políticos do mundo real se aproximam deste limite” (BRASIL, 2013, p. 110), julgando essas democracias reais *poliárquicas*, uma vez que não as considera inteiramente democratizadas, envolvendo vários âmbitos do poder político. Para ele, a poliarquia implica uma visão das sociedades democráticas modernas como dotadas de vários níveis de democratização, partindo-se, como já frisado, da impossibilidade de qualquer regime ser plenamente democrático.

No seio dessa discussão, o autor traz o tema da *guardiania* como contraponto à visão democrático-republicana, admitindo que o cidadão comum não teria competência suficiente para governar o Estado (enquanto Estado-Nação), e que os únicos indivíduos aptos a fazê-lo seriam os partícipes de uma minoria julgada qualificada em função da educação, chamados *guardiões*. Sua crítica faz emergir a questão sobre a competência e a incompetência política, sendo a última o

V.5, n. 3. p. 122-141, Agos./Dez. 2016.

desprovemento de conhecimento, partindo da premissa que a pessoa comum não possui qualificação para exercer o governo (DAHL, 2012). Nesse ponto, enfatiza a importância da educação com vistas à formação desta minoria que, em função dela, estaria mais apta a governar, sendo esta uma arte (em sentido platônico, como algo que pode ser aprendido e aperfeiçoado), e o guardião um governante-filósofo. Nesse meandro, não estaria o autor pensando um intelectualismo político (o conhecimento como condição necessária para governar), apresentando assim uma interpretação que desemboca na tecnocracia e no elitismo?

Dahl explica que para governar seria necessário ao governante o conhecimento moral. Porém, no cerne das sociedades contemporâneas, isso não seria o suficiente porque, segundo entende, “muitas questões de políticas públicas envolvem assuntos altamente técnicos”; muitos destes vinculados a aspectos como “a criação e a prestação de serviços de saúde, o seguro social, o desemprego, a inflação, a reforma tributária, a criminalidade, os programas de bem-estar” (DAHL, 2012, p. 93-94). Por essa razão, necessário seria que o governante também tivesse saberes de natureza técnica, além de conhecimentos de natureza moral, e, examinando as circunstâncias, poderia ele inclusive mesclá-los. Logo, para Dahl é importante que o governante tenha *competência moral e técnica* para lidar com os vários problemas contemporâneos. Isto corrobora o discurso do autor segundo o qual a maioria comum dos cidadãos não tem condições de governar, dado que essa maioria lida apenas com saberes de outra natureza que não a natureza técnica, julgada obsoleta para a realidade cotidiana de um cidadão comum.

Vemos então a asserção de que o guardião teria que ser especializado na arte de governar, uma especialização elevada se comparada aos demais tipos de especialização. Depreendemos também que numa sociedade moderna e complexa, em comparação com a sociedade grega antiga, a diversidade de especialistas seria significativamente maior. Decerto, os guardiões, como os demais tipos de especialistas, teriam uma especialidade singular. Esta seria *governar*: especialidade com um valor hierárquico mais elevado que as demais, quais sejam, a dos economistas, engenheiros, enfermeiros, entre outras. Em Dahl, parece-nos nítida a consideração da educação enquanto componente essencial da guardiania, posto que tanto a incompetência moral quanto a técnico-instrumental das pessoas comuns só conseguem ser superadas por um nível de especialização que não deve ser esperado da maioria dos indivíduos no cerne de nossas complexas sociedades.

Por essa via, Dahl argumenta que a demanda por especialistas nas sociedades hodiernas é muito maior em comparação com as sociedades gregas antigas, algo que o leva a conceber a ação

de governar como mais uma atividade específica entre outras, asseverando que, embora seja uma especialidade mais elevada, não significa que é a única a reger uma sociedade, ou que seja a mais importante, uma vez que, “numa sociedade moderna, são necessários muitos milhares de outros especialistas, numa variedade infinitamente maior do que Platão poderia imaginar” (DAHL, 2012, p. 95). Talvez essa seja uma apreensão fundamental de Dahl: enxergar uma heterogeneidade de especialidades como marca das sociedades democráticas, e, no seio destas, o governar enquanto especialidade que requer saberes morais e técnicos, como uma entre outras.

Por fim, Dahl apresenta sua crítica ao discurso da guardiania, arvorada na ideia de que um governante pouco se interessa pela busca da verdade em razão da política ser um espaço retórico e propagandístico; isto posto, tampouco o filósofo levaria em conta o fato de governar, pois isso impediria decerto a efetivação do próprio exercício filosófico. Em suas palavras,

os governantes não tendem a se interessar muito por tal busca e poucos julgariam os resultados reconfortantes. Tampouco os filósofos à maneira de Platão têm muito desejo de governar, pois governar impediria a sua busca da verdade, como eles bem sabem (DAHL, 2012, p.122-123).

A guardiania descrita por Dahl é um tipo de regência que supõe uma sociedade formada pela educação, seja ela formadora de indivíduos da elite, ou formadora das classes menos elevadas hierarquicamente. Porém, em que medida a visão de Dahl não se assemelha a um ‘elitismo pós-platônico’, a uma defesa da ‘perspectiva tecnocrática do governo’, e, portanto, de uma forma de legitimação do ‘especialismo’ próprio das sociedades democráticas liberais de nossa época? Herdeiro filosófico do pensamento de Joseph Schumpeter⁴ e dos estudiosos da teoria das elites, Dahl nos dá a entender que a opção pela guardiania implica outra percepção da relação entre educação e realidade democrática. Esta condiz ao fato de que apenas alguns indivíduos estariam capacitados à participação na vida política, e isso em decorrência do conhecimento (moral e técnico) que detiveram, em razão da divisão social: da distribuição das oportunidades e posições econômicas, bem como do saber, das informações e habilidades cognitivas.

⁴ Acerca dessa herança, escreve Homero de Oliveira Costa: “são as concepções de Schumpeter em sua teoria elitista da democracia as referências fundamentais, mas não únicas, utilizadas por Robert Dahl. Em 1956, ao publicar um *Prefácio à teoria democrática*, no qual formula a primeira síntese de sua teoria, tinha por objetivo ampliar a teoria elitista de Schumpeter, propondo o que chamou de uma teoria pluralista da democracia, julgando-a mais adequada às sociedades modernas” (COSTA, 2007, p. 220). Cf. SCHUMPETER, J. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

NOAM CHOMSKY, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Outra significativa reflexão sobre a democracia no pensamento contemporâneo advém dos escritos de Noam Chomsky. Em seu livro *Estados Fracassados: o Abuso de Poder e o Ataque à Democracia* (de 2006), o filósofo norte-americano faz uma crítica às políticas internacionais norte-americanas, ressaltando a grande ameaça à democracia que representa a própria democracia dos Estados Unidos no início deste século. Sua beligerância, seus pesados investimentos militares, suas políticas de priorização dos setores econômicos hegemônicos, seu modo de tratar questões internacionais (alijando as convenções do direito internacional), acabam por construir, para o filósofo, um quadro alarmante de verdadeira ameaça às instituições democráticas contemporâneas.

No âmbito dessa crítica, é apresentada a concepção chomskyana de *Estado fracassado*, que, pelas páginas da obra parece igualmente definir o próprio modelo de Estado norte-americano. Essa noção tem sido discutida direta ou indiretamente por alguns autores na contemporaneidade. Para citar alguns, Stephen Krasner (*Failed States and Shared Sovereignty*), Francis Fukuyama (*Construção de Estados*) e Eric Hobsbawm (*Globalização, Democracia e Terrorismo*). Chomsky entende que os ditos Estados fracassados sofrem de um grande débito democrático. Nos termos do autor, os Estados fracassados se caracterizam pela inépcia de defender seus cidadãos da violência, assim como são estados cujos governantes apoiam os setores dominantes como prioridade, garantindo-lhes riqueza e poder. Outro traço é o fato destes vigerem como ‘Estados fora-da-lei’, pelo desprezo ao direito e aos tratados internacionais, compulsórios para os outros, mas não para o eles mesmos (CHOMSKY, 2009).

Além de questionar as pseudojustificações para promover conflitos bélicos em países periféricos (fabricação de fatos) e as supostas intervenções humanitárias dos Estados Unidos, efeitos diretos de sua condição de Estado fracassado, Chomsky critica a velha retórica da ‘promoção da democracia’ no exterior, discutindo a convicção de que a democracia pode ser implantada desde fora em uma sociedade. O autor revela paradoxos na história das políticas externas (e também internas⁵) dos EUA, ancoradas na hipocrisia do discurso promotor de uma

⁵ Chomsky cita Dahl ao referir-se à antidemocracia ínsita aos EUA: “o mais proeminente estudioso da teoria e prática da democracia, Robert Dahl, tem escrito sobre aspectos seriamente antidemocráticos do sistema político dos Estados Unidos e proposto modificações” (CHOMSKY, 2009, p. 229).

‘liberdade democrática’ a qualquer custo⁶. Para ele, por trás desse messianismo esconde-se a intenção de um forte controle e dominação, revestida de ‘democracia’:

assim como em outros objetos tradicionais do controle norte-americano, ‘a democracia’ será bem-vinda na medida em que se ajuste ao convencional modelo ‘de cima para baixo’, que mantém no poder as elites defensoras dos objetivos dos Estados Unidos (CHOMSKY, 2009, p. 184).

Nesse contexto de problematização dos valores democráticos, como Chomsky vê a realidade educacional e a tarefa da educação? Embora não seja tratada diretamente na obra, Chomsky nos dá indícios de que a pensa como chave crítico-compreensiva e política, capaz de dotar os indivíduos da consciência necessária ao conhecimento sobre a participação ativa numa sociedade democrática, de ser um antídoto aos meios de comunicação de massa e à publicidade, julgando que, para a máquina estatal alinhada às grandes corporações, “os poderosos ‘meios de publicidade e propaganda’ de que falava Dewey devem ser empregados para assegurar que o ‘público conscientizado’ não chegue a entender o funcionamento do sistema estatal-corporativo” (CHOMSKY, 2009, p. 231). Do ponto de vista político e institucional, afirma que as reformas e os acordos de livre-comércio içados pelo Estado neoliberal, na direção oposta à promoção da democracia, esfriam os processos representativos e participativos na determinação do andamento do avanço social e econômico: tais reformas seriam feitas para facilitar cada vez mais o repasse do poder decisório para ‘tirantias privadas’. Por conseguinte, dá-se o sucateamento da esfera pública (esta, um ícone democrático) mediante processos de privatização que afetam diretamente interesses imediatos como saúde, educação etc.

Enxergamos aqui que educação passa cada vez mais de bem público a serviço privado, o que para o autor indica uma diminuição das práticas democráticas formais, em nome da comercialização de serviços. Ademais, o neoliberalismo patrocinou uma mudança nos processos de gestão da educação. Com isso, ao esforçar-se para fazer com que o sistema educacional gere resultados e indicadores de desempenho a todo custo, privilegiando a avaliação em detrimento da instrução, os Estados neoliberais (numa crítica ao programa educacional do governo de George W. Bush) lesam o que, para Chomsky, seria a fim da educação: “o cerne de qualquer programa

⁶ A título de ilustração, eis alguns exemplos que o autor cita: o patrocínio da destruição da democracia socialista chilena em 1973, pressões pela formação de democracias nos países norte-africanos (sobretudo no Egito em razão das históricas questões geopolíticas com Israel), e, principalmente, a invasão do Iraque no início do século XXI sob o pretexto da produção e utilização de armas de destruição em massa por seu ditador Saddam Hussein, outrora financiado pelos EUA no fim da década de 1970 para combater o Irã, após a queda do governo do Xá Mohammad Reza Pahlevi, aliado do governo norte-americano à época.
V.5, n. 3. p. 122-141, Agos./Dez. 2016.

educacional sério é o estímulo à capacidade de indagar e criar”, e continua: “o foco na avaliação não apenas não contribui, mas também provavelmente atrapalha a consecução desses objetivos, que requerem iniciativas totalmente diferentes” (CHOMSKY, 2009, p. 253).

Ao sistema educacional cabe então estimular a criação e o questionamento. Contudo, é possível dizer que esse encargo foi ou é concretizado pelos sistemas educacionais das sociedades democráticas contemporâneas? Em *Para Além de Uma Educação Domesticação*, Chomsky explica o papel das escolas e universidades, afirmando que são “instituições dedicadas à doutrinação e à imposição de obediência. Longe de criarem pensadores independentes, ao longo da história as escolas sempre tiveram um papel institucional num sistema de controle e coerção”; com isso, atenta novamente para a missão da educação (e por sua vez das escolas e universidades), que, porém, é condenada ao fracasso que por determinação da estrutura de poder: “uma vez convenientemente educado, o indivíduo foi socializado de um modo que dá suporte à estrutura de poder que, por seu lado, o recompensa generosamente” (CHOMSKY, 2004, p. 06). Entretanto, Chomsky considera que “as escolas estão longe de ser o único instrumento de doutrinação. Outras instituições se conjugam para reforçar o processo de doutrinação” (CHOMSKY, 2004, p. 12), dentre as quais, segundo ele, a televisão.

O autor afiança que menos democrático é o sistema político quanto mais se torna necessário falar nos ideais da democracia, entendendo o sistema educacional como *locus* de imposição ideológica, destruidor da atitude criadora e autônoma, isolando terminantemente os indivíduos da *realidade sobre o mundo*, julgando que o mesmo estaria apenas a promovendo com objetivos tendenciosos. Em razão disso, a democracia é vendida como um discurso vago, e a experiência educativa torna-se uma coercitiva doutrinação antidemocrática. Todo este aparato propagandístico de democracia estaria consorciado com os interesses das camadas dominantes da sociedade. Assim, as escolas e universidades são configuradas para prioritariamente dar suporte às corporações, e se os interesses destas não são supridos, há exclusão do sistema ou marginalização. O autor cita como exemplo deste tipo de doutrinação a Universidade de Harvard em comparação ao MIT⁷. Ao evitar ‘verdades importantes’, as escolas, e o sistema educacional como um todo,

⁷ Massachusetts Institute of Technology. Para Chomsky, “apesar de se poder caracterizar o MIT seguramente como sendo mais de direita, é uma instituição muito mais aberta que Harvard. Existe um adágio sobre Cambridge que retrata essa diferença: Harvard treina pessoas para governar o mundo, o MIT treina as que o fazem funcionar. O resultado é que a preocupação de controle ideológico é muito menor no MIT, havendo mais espaço para o pensamento independente. A minha situação nessa instituição é prova do que acabei de dizer. Eu nunca senti qualquer interferência no meu trabalho ou ativismo político. Dito isto, eu não considero que o MIT seja um trampolim para o ativismo político. Ainda está subjugado a um papel institucional de evitar uma boa

comprometem-se com a manutenção das estruturas de poder de uma sociedade supostamente democrática. Nesse sentido, cabe ao professor um papel decisivo: “é da responsabilidade intelectual dos professores – e de qualquer indivíduo honesto – procurar dizer a verdade”; para ele, o professor tem a responsabilidade de ser um elemento de subversão fundado na tese de que “é um imperativo moral” dizer a verdade, assim como é sua tarefa procurá-la e disseminá-la “ao público certo” (CHOMSKY, 2004, p. 09).

Os estudantes corresponderiam a esse *público certo*, a quem se deve tratar sempre *com verdade*, numa direção próxima à pedagogia libertadora de Freire⁸. Para Chomsky, os estudantes, vistos como partícipes de uma comunidade, carregam a esperança de colaborarem na construção de sua sociedade por um interesse partilhado e não como ‘mera audiência’, pois, a melhor forma de fazer com que os alunos aprendam de forma integral, é permitir-lhes descobrir a verdade autonomamente, uma vez que eles “não aprendem por mera transferência de conhecimento através da memorização mecânica e posterior regurgitação. O verdadeiro conhecimento vem através da descoberta da verdade e não através da imposição de uma verdade oficial” (CHOMSKY, 2004, p. 10). Ademais, reforça a luta pelos conhecimentos excluídos do conhecimento dos aristocratas e mais ricos que dominam o sistema educacional (desde os saberes não-teóricos às epistemologias do ‘outro’).

Com isso, vemos a preocupação do filósofo em situar o espaço educativo como lugar de independência crítica e partilha da verdade por parte do professor na interação com seus estudantes. Mas, numa visão conjuntural, corroboramos com ele a defasagem estrutural de uma formação democrática e crítica nas sociedades neoliberais, pois, “à medida que os espaços públicos se desintegram, as escolas e os poucos espaços públicos que restam trabalham para tornar as pessoas boas consumidoras” (CHOMSKY, 2004, p. 12). Simultaneamente, constatamos a insistência chomskyana em um modelo educativo que viabilize a experiência da prática democrática (uma explícita menção às ideias de Dewey), que impeça a domesticação intelectual

parte da verdade acerca do mundo e da sociedade. Caso contrário, se ensinasse a verdade, não sobreviveria muito tempo” (CHOMSKY, 2004, p. 06-07).

⁸ Segundo Freire, “posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta” (FREIRE, 2008, p. 10).

V.5, n. 3. p. 122-141, Agos./Dez. 2016.

ainda forte nos sistemas educacionais contemporâneos⁹, e que oferece as condições para uma superação crítica da doutrinação:

uma educação que busca um mundo democrático deveria fornecer aos estudantes as ferramentas críticas para fazer as ligações que desvendariam as mentiras e enganos. Em vez de doutrinar os estudantes com mitos democráticos, as escolas deveriam envolvê-los na prática da democracia (CHOMSKY, 2004, p. 19).

Conforme entendemos, em Chomsky, o compromisso educacional com uma autêntica experiência democrática no contemporâneo passa irretorquivelmente por um *maximum* possível de transparência nas dinâmicas institucionais e no funcionamento do Estado democrático, o que nos parece uma condição indispensável àquilo que urge para este autor: uma espécie de práxis democrático-educativa nas escolas, que alije a ideológica pedagogia de inculcação do trivial ‘discurso democrático’.

ALAIN TOURAINE: educação para a pluralidade

Em sua obra *O Que é a Democracia?*, o sociólogo Alain Touraine defende a educação na ação democrática como veículo de desmassificação, atribuindo-lhe dois objetivos: o primeiro consiste em formar a razão, a capacidade de agir racionalmente, desenvolver a criatividade e o reconhecimento do outro enquanto sujeito. Quanto a este objetivo, o autor lança uma crítica ao neoliberalismo, sustentando que o interesse pelo conhecimento deve ser valorizado na educação contra o mero uso do conhecimento para atender às necessidades da economia e do mercado. Isto acarretaria o segundo objetivo, qual seja, ‘a aprendizagem da liberdade’, a qual culminaria no reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos (TOURAINE, 1996).

Considerando tais objetivos, Touraine atribui à educação três principais fins: “o exercício do pensamento científico, a expressão pessoal e o reconhecimento do outro” (TOURAINE, 1996, p. 200). Para o sociólogo, por meio delas se abririam as portas para a sociedade ver e apre(e)nder os vários modelos de conhecimento existentes e distantes do cotidiano do indivíduo, contribuindo para a atividade criadora. Nessa direção, o autor critica o eurocentrismo como modelo desintegrador da criatividade, do reconhecimento de si e da

⁹ Cf. SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

liberdade do sujeito; dirige também uma crítica à religião, reputando-a um entrave ao progresso e à liberdade, ao aludir ao fato de que ações antidemocráticas são empreendidas em nome de uma religião, nação ou classe, e que estas ações só podem ser combatidas ao se reconhecer “nos movimentos religiosos, nacionais ou sociais, a presença de forças libertadoras que, em geral, são as primeiras vítimas dos regimes autoritários” (TOURAINÉ, 1996, p. 201).

Que visão Touraine adotaria então como possível caminho à democratização dos indivíduos? Sua resposta enceta pelo reconhecimento do papel dos pais junto aos filhos como tradicional, e sua escassez cada vez mais distendida como propriamente ‘moderna’. Significa dizer que, no limite, devemos integrar o público e o privado e não simplesmente considerá-los como díspares, propiciando uma conduta de indiferença do cidadão quanto ao bem público e o interesse cavalgar pelo bem privado, conduta esta que políticas neoliberais introjetam nas famílias, mediante uma *cultura de consumo*. Visto isso, percebe-se que Touraine preocupa-se em elaborar uma saída democrática pela qual o indivíduo deve deixar de ser apenas um consumidor e arvorar-se como um cidadão, algo que emerge enquanto crítica do modelo neoliberal de Estado, cuja experiência democrática-cidadã prostra-se ante uma cidadania reduzida à lógica do bom contribuinte que se ocupa fundamentalmente com sua entrada no mercado consumidor.

Nesse ponto, o sociólogo defende que a família é a instituição mais importante para a formação democrática, porque detentora de um papel estruturante na construção do sujeito, o qual, para o autor, configura-se como liberdade e identidade (TOURAINÉ, 1996). Sendo assim, é inadmissível que o preço que se pague pela liberdade seja a identidade dos indivíduos. Por esta razão que a família, para o autor, é essencial para a formação de um espírito democrático. Algo interessante, visto que concebia-se a ação política como a negação das individualidades do sujeito para tornar-se um bom cidadão. Porém, nos dias atuais, afirmar seus interesses já consistiria numa forma de participação pública em oposição à dominação neoliberal, na qual participação se resume a consumo.

ASPECTOS SOBRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM SOUSA SANTOS

No contexto geral da crítica ao neoliberalismo e ao capitalismo globalizado, destacam-se as reflexões do sociólogo lusitano Boaventura de Sousa Santos. Autor de obras importantes no terreno da política, do direito e da epistemologia, Santos também propõe discussões sobre

educação, partindo de dois tópicos fundamentais: a educação no cerne da crítica ao neoliberalismo e a crise/reelaboração do destino da universidade em nosso milênio¹⁰. Com o primeiro, o autor mostra a ascensão do Estado neoliberal por via de quatro grandes consensos: o econômico neoliberal-global (liberalização dos mercados, desregulamentação, privatização, minimalismo estatal, transnacionalização da economia através das multinacionais e dos bancos), o de enfraquecimento do Estado (ineficiente, opressivo, predatório, fraco), o democrático liberal (democracia em conta-gotas para fins de acesso a recursos financeiros internacionais) e o do primado do judiciário (os tribunais na posição central de garantir o cumprimento dos acordos comerciais e a resolução dos litígios). Tal modelo seria um ‘fascismo societal’, posto que “promove a democracia até o ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo” (SANTOS, 1998, p. 33).

Assim, a democracia não vige para a democratização efetiva das instituições sociais, políticas e estatais, mas para fortalecer um consenso sobre o projeto neoliberal de organização econômica e social. Por isso, certos paradoxos mantêm-se intocáveis e em níveis supostamente admissíveis. Isto porque seria função do Estado manter a coesão social em uma sociedade constituída por sistemas de exclusão e desigualdade. Daí decorre a tese por ele defendida de que no fundo a *inclusão social* nas políticas públicas dos Estados ‘providencialistas’ neoliberais seria uma *integração subordinada*, cuja função é manter os limites de desigualdade em níveis toleráveis a fim de evitar com que esta ‘integração’ rompa a hierarquia vigente (SANTOS, 2010).¹¹ Ademais, uma das marcas da crise do Estado-Providência¹² e da efetual mundialização do capitalismo está na “queda vertical da oferta pública de bens coletivos, tais como a saúde, o ensino e a habitação” (SANTOS, 2010, p. 287), algo que sinaliza uma desestruturação dos direitos sociais em direção a uma infrene privatização dos serviços tradicionalmente públicos.

¹⁰ As reflexões educativas de Sousa Santos estão contidas implícita ou explicitamente em suas análises sobre a tarefa da ciência, a questão cognitiva, a organização dos saberes, o pós-colonialismo, entre outras.

¹¹ Consoante Kauchakje, em sua análise das ideias de Santos, “a inclusão social não está inequivocamente vinculada à conquista ou garantia do direito à igualdade e/ou à diferença. Compreender se os movimentos e grupos sociais que demandam estes direitos estão no âmbito das reivindicações e propostas da inclusão social exige que se dê conta dos diferentes sentidos e significados que adquirem na realidade e num contexto social” (KAUCHAKJE, 2005, p. 67).

¹² Para Santos, o Estado-Providência promove a gestão controlada dos processos de exclusão de forma tal que não consegue superar a política cultural do Estado moderno orientada para a homogeneização dos cidadãos (cidadania enquanto negação dos particularismos e especificidades culturais, étnicas, regionais etc.). Segundo ele, “desta política, as peças centrais foram a escola (o sistema educativo nacional), o direito e as Forças Armadas através do serviço militar obrigatório” (SANTOS, 2010, p. 292).

Em *A Universidade no Século XXI* vê-se claramente um exame das condições da educação no mundo neoliberal, que parte da inquietação com a continuidade da universidade como um bem público a ser ampla e democraticamente oferecido. Neste livro, Santos sugere uma reforma da universidade pública que seja democrática e emancipadora, a fim de responder às três crises por ela enfrentada em nosso século: institucional, de hegemonia e de legitimidade. A diminuição do investimento público, a mercadorização do ensino superior, a valorização do capitalismo educacional, a conversão da universidade em serviço e o produtivismo são selos dessa crise tríplice. Em suas palavras, “o objetivo é por fim à democratização do acesso à universidade” (SANTOS, 2011, p. 27). À luz desse problema, entende ser fulcral uma densa reforma da universidade pública no seio de uma globalização alternativa e contra-hegemônica, possibilitadora de uma democracia inclusiva que responda “positivamente às demandas pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes” (SANTOS, 2011, p. 56), defendendo que esta exclusão dos saberes que não se *encaixam* com os saberes eurocêntricos causa a inviabilização da democracia como condição primeira.

Nesse contexto, o que está em jogo é o destino da universidade que, solapada como bem público, e transformada em mercado, não pode prescindir de uma resistência através da qual possa permanecer enquanto tal, revendo suas relações com a sociedade. Para Santos, uma saída estaria em desenvolver alternativas de pesquisa, extensão, ensino e organização que impliquem na democratização da universidade: esta é para o autor um instrumento da sociedade para a afirmação dos diversos grupos sociais, bem como para solucionar problemas coletivos. Daí decorre a relevância da universidade enquanto instrumento de emancipação pública (SANTOS, 2011).

Nesse viés, Santos propõe a ideia de *pluriversidade*, visando superar a visão tradicional de universidade, como modelo de vida acadêmica integrada aos saberes excluídos em razão do epistemicídio, com a participação efetiva dos sujeitos de grupos historicamente aliados da produção acadêmica, tendo por fim responder às questões sociais já mencionadas, fortalecendo as condições a uma outra globalização. Para este fim, o autor elenca três elementos: rede, democratização interna e externa e avaliação participativa. Para além da democratização atrelada às oportunidades de acesso e permanência (e às políticas afirmativas),

a ideia de democratização externa confunde-se com a responsabilização social da universidade, pois o que está em causa é a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponham fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerado manifestação de elitismo, de corporativismo, de encerramento na torre de marfim e etc. (SANTOS, 2011, p. 98).

A democratização externa implica a passagem do modelo universitário para o pluriversitário. Ela torna transparentes, tangíveis, reguláveis e compatíveis, as pressões da sociedade em relação à função da universidade, permitindo que esta seja ao mesmo tempo espaço e objeto de decisões democráticas, sendo, para o novo patamar de legitimação da universidade pública, umas das vias de democracia participativa. Isso tem ligação direta com a democratização interna, pois enquanto seus mecanismos permanecerem ativos no funcionamento da universidade, a liberdade e a autonomia acadêmica resultam garantidas, na razão inversa da proletarização dos docentes.

Por fim, Sousa Santos insiste no estreitamento cada vez maior entre escola pública e universidade como degrau viabilizador da emancipação que parece ser a tarefa da educação em geral. Para ele, deve haver um compromisso entre a primeira e a última que condiga a uma relação de colaboração-cooperação e parcerias, que vai da formação continuada dos professores de escolas públicas à produção de pesquisas compartilhadas entre estes e pesquisadores, passando por uma reestruturação dos cursos de licenciatura na direção da “integração curricular entre formação profissional e formação acadêmica” (SANTOS, 2011, p. 83). Claramente, a aposta de Santos parece entregar à educação o caráter de *locus* de realização de práticas democráticas capazes de construir instituições garantidoras de inclusão epistemológica, cultural e social e, ao mesmo tempo, de contestação e militância contra as políticas neoliberais para a área educacional. Nesse sentido, a possibilidade de uma educação democrática, ou para a democracia, esbarraria necessariamente nas formas renovadas de liberalismo de nosso tempo?

AMY GUTMANN E A DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Em seu livro *Democratic Education*, a cientista política norte-americana Amy Gutmann faz uma análise da ideia de democracia deliberativa¹³, tentando reconciliar a democracia populista e o liberalismo¹⁴, com base no exame do ideal de democracia. Este modelo que Gutmann defende

¹³ Entende-se por democracia deliberativa, conforme a definição de Lopes, aquela que “oferece uma proposta que une a importância da tomada de decisões pela maioria e a importância da liberdade pessoal. [...] O núcleo da democracia deliberativa está no valor primordial de encorajar a deliberação e expressão das pessoas sobre as várias dimensões de sua vida” (LOPES, 2000, p. 02).

¹⁴ Para Lopes (2000), democracia populista tem seu centro na exigência de liberdade de expressão, de imprensa, de associação, no direito de não sofrer prisão arbitrária, no direito de formação de partidos e no direito ao voto. Acresce-se a isso que o ideal da democracia populista é a valorização da vontade da maioria, expressa nas

alcança relevância na medida em que se compara a forma como a família atua em sua relação particular com as relações presentes no meio público, ou seja, assim como é a forma de um modelo familiar, deveria assim ser a forma de legislar. Para Gutmann, se o cidadão obtém o poder de decidir como as instituições educacionais deveriam ser, e que políticas deveriam ser adotadas para as duras questões referentes às restrições de não repressão e não discriminação, “realiza-se o ideal democrático de educação” (GUTMANN, 1987, p. 14).

É por este viés que a autora vê como ferramenta fulcral o uso da *argumentação persuasiva*, pois é através desta que o indivíduo expressaria sua individualidade e desenvolveria a capacidade de autodeterminação. Destarte, a democracia deliberativa avança a resposta de que valorizamos a vontade popular e a liberdade pessoal na medida em que o exercício de uma e outra reflitam ou expressem a autonomia das pessoas, entendendo-se autonomia como autodeterminação, isto é, a disposição e a capacidade de determinar os rumos da própria vida privada ou pública por meio da deliberação, da reflexão informada, do julgamento e da persuasão que alia a retórica à razão.

Nessa breve análise de tópicos da obra de Gutmann, lança-se a questão: que saída ela vê para uma educação que dê subsídios possíveis à democracia? A resposta está no fato de que, escreve Gutmann, “nós apreciamos a centralidade do meio escolar para fins de uma educação democrática”, assim como “reconhecemos que a educação democrática é muito mais do que o meio escolar” (GUTMANN, 1987, p. 16). Ademais, se é pretendido que o indivíduo desenvolva sua capacidade de autodeterminação, como um indivíduo dotado de autonomia, caberia então ao meio educacional, à escola em especial, encorajá-lo à participação. É por tal via que observamos que outras instituições como, por exemplo, as bibliotecas, a televisão e a própria família podem ser meios pelos quais se pode constituir uma educação com finalidade deliberativa. Portanto, vemos que a educação escolar não é o meio absoluto pelo qual os sujeitos aprenderiam a participar politicamente, mas sim um dos caminhos pelos quais os indivíduos participariam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Doravante, após a leitura e análise das obras aqui tratadas, elencamos algumas inferências, bem como possíveis articulações teóricas entre os autores aduzidos, no tocante às

eleições. Liberalismo, em tensão com a democracia populista, é definido por este autor como garantidor dos requisitos necessários ao exercício da liberdade pessoal enquanto doutrina.

relações entre as esferas da educação e da democracia, ressaltando que não tencionamos aqui exaurir as possibilidades interpretativas de tais relações nos autores ora estudados, mas de perceber aspectos introdutórios à compreensão destas, fazendo assim um percurso hermenêutico. De início, claro está que os vínculos entre política e educação, e especialmente, entre algumas acepções de modelo democrático e do papel que a educação possui em tais acepções, continua sendo uma preocupação nos autores visitados, nos quais são observadas distinções nas concepções de democracia que, de alguma maneira, condicionam o modo como cada um pensa as funções da educação.

Entendemos que, em Dahl, a educação figura como pressuposto ao conceito de *guardiania*, pois concede à sociedade a manutenção de elementos seminais à sua organização e estruturação (saúde, segurança, economia, engenharia entre outros), além de ser crucial, acima de tudo, na formação de governantes – os *guardiões*. Vimos que a compreensão da organização política das complexas democracias de nossa época demanda um entendimento sobre a realidade daqueles que de fato são instruídos para o tipo histórico de vivência democrática nelas existentes. Por este meandro, pensamos que Dahl aposta em outra saída para as questões postas pela complexidade das democracias existentes nos Estados-nação, saída esta que apresenta um conteúdo elitista.

Para nós, evidencia-se que este conteúdo advém de algumas das influências de Dahl, como Schumpeter e os formuladores da teoria das elites, Mosca e Pareto. Por esse motivo, é possível classificá-lo como um pensador que se volta contra um pensamento axiológico de democracia, considerando-a apenas como tendo a função de instrumento para decisões políticas. Portanto, é possível afirmar que Dahl acha-se em continuidade com os autores citados, adotando uma visão tecnocrática-intelectualista de democracia, segundo o qual só os mais capacitados por meio da educação podem atuar politicamente nas decisões da sociedade, tornando assim exclusiva a condição de governar.

Por outro lado, é esse Estado tecnocrático que se torna alvo de Chomsky. O filósofo mostra a experiência neoliberal de Estado como um obstáculo para a efetivação da tarefa educacional com vistas à formação de indivíduos autônomos. Sua crítica tem um foco específico: a política histórica dos EUA de fomento pseudodemocrático vige em favor da dominação imperialista. Quando afirma que a ‘propaganda da democracia’ se efetiva no seio educacional com o intuito de formar indivíduos para a produção exigida pelas corporações do livre-mercado ou pelos setores mais altos da hierarquia social e política, denota que essa propaganda tem o fim de

construir uma assimetria insustentável, tão-só preocupada com o capital e as empresas. O filósofo acredita no professor como capaz de dirigir os meios para subverter o sistema pseudodemocrático ao julgar seu trabalho como via de defesa contra a retórica da *propaganda democrática*, exortando que o professor tem o dever de não negligenciar a verdade para o aprendiz, inclusive como requisito para a eclosão de uma formação propriamente democrática. Nesse sentido, vemos que Chomsky e Touraine parecem concordar com o impreterível destino da educação enquanto instrumento de desmassificação nas sociedades atuais. Porém, como impulsionar esse potencial *des-massificador* da educação em sociedades de consumo cada vez mais eivadas pelas lógicas sutis do capitalismo tardio? Nesse cenário, como construir o interesse pela desmassificação e autonomia crítica diante da monstruosa força dos dispositivos instituídos a toque-de-caixa pelo neoliberalismo?

Nas democracias, como se sabe, deve ser assegurada a livre expressão dos cidadãos. Porém, há bloqueios oriundos das relações de poder que nelas são travados, os quais impedem, por exemplo, o acesso à educação, além de impedir a expressão social, cultural e religiosa, acarretando o problema da afirmação étnica. Disto isto, as políticas de *ação afirmativa* constituem uma resposta, sendo capazes, aparentemente, de minorar desigualdades que foram mantidas historicamente:

As políticas de ação afirmativa podem ser pensadas como políticas de universalização de direitos. Elas têm como foco a reparação de desigualdades sociais, e se propõe a tentar igualar as chances de todos os segmentos sociais, promovendo uma democracia de fato (NASCIMENTO et al, 2012, p. 19).

Com Sousa Santos, compreendemos que o sentido da democratização revela a necessidade de inclusão no processo de condução da própria universidade, dos que foram historicamente excluídos. Todavia, percebemos em sua crítica algo mais radical que a posição dos demais autores, pois a democratização do acesso por meio das ações afirmativas é necessária, mas não suficiente. Santos nos alerta para o fato de que ações como essas são arvoradas com o fito de garantir, sobretudo a governos assistencialistas, não a erradicação gradativa das desigualdades socioeconômicas da sociedade, mas de mantê-las de modo escamoteado em níveis toleráveis, passíveis de controle.

Por isso, para além das ações afirmativas é preciso, segundo esse autor, construir um elo orgânico entre universidade e sociedade a partir do qual seja efetivado um compartilhamento e uma coprodução de saberes, com o objetivo de fazer valer a responsabilidade social das instituições públicas de ensino superior. Depreendemos que a articulação entre democracia e

educação nesse âmbito se constitui como a base desde a qual a ação acadêmica desdobra-se em ação social, através de processos deliberativos democráticos que refletem a própria autonomia da universidade. Tomando a esteira dos processos de deliberação, vemos que Gutmann vê a necessidade de desconstrução da democracia vigente “na medida em que vão se debilitando os princípios éticos das sociedades contemporâneas” (GUTMANN; THOMPSON *apud* GREPPI, 2006, p. 78). Com isso, ela apresenta uma teoria política com enfoque para o sistema, ou seja, um modo de ser do processo político que é regido mediante a democracia deliberativa¹⁵.

Ao contrário de Gutmann, Touraine vê a autonomia do indivíduo partindo do sujeito e não da estrutura (a dinâmica do processo decisório). Para ele, o indivíduo é o ator, coletivo ou individual, que trabalha na combinação entre o universal e o particular, estando, no campo institucional, as condições para o sujeito agir. No plano da educação, é possível identificar um paralelo em ambos quando afirmam a relevância da *família*. Touraine entende ser o sujeito pessoal constituído de liberdade e identidade, e é neste segundo elemento que a família detém um papel indispensável como meio pelo qual o sujeito desenvolve a afirmação de si, construindo sua autonomia. E mais: a educação é uma via para construir um sujeito com capacidade criativa e reconhecedora do outro como sujeito, como medida crítica contrária ao sistema neoliberal. Para Gutmann, a família é essencial quando ela decide questões de interesse comum à comunidade, julgando a educação não apenas a partir da escola, mas de todos os lugares nos quais pode se exigir e experimentar a autodeterminação política. Questionamos aqui se peso dado a esta instituição (a família) não acaba por colocar Gutmann e Touraine numa armadilha abstrata, pois, não parece levar em conta o pluralismo hodierno da mesma, assim como a fragmentação individualista dos laços que tradicionalmente mantinha.

Portanto, tais autores prefiguram um acordo quanto à convicção segundo a qual cabe à democracia disponibilizar os procedimentos institucionais que permitam manter a autonomia dos indivíduos para que possam seguir suas vidas, sejam elas no âmbito público ou privado. Contudo, é preciso considerar também que, no limite, a democracia assim concebida pode ser compreendida como restrita, na medida em que se resumiria a uma finalidade instrumental. Em

¹⁵ Conforme Lopes, “seu olhar tem como ponto de partida as transformações que são necessárias no campo político para que o sistema responda melhor às divergências que se apresentam no relacionamento da democracia populista, que dá importância primordial à tomada de decisões da maioria, e o liberalismo que tem como núcleo fundamental a maior liberdade possível dos cidadãos” (LOPES, 2000, p. 05).

razão disso, ela não pode ser apenas um conjunto de garantias. Para Gutmann, a democracia deve, antes de tudo, garantir a autonomia dos cidadãos; e para Touraine, a ação dos sujeitos.

Por fim, neste artigo, observamos como a experiência da democracia no mundo contemporâneo esbarra no modelo de Estado gerido e controlado pelo capital das grandes corporações, que alimenta uma imagem democrática por meio da propaganda ideológica, adotando de maneira sub-reptícia e obscura, iniciativas claramente antidemocráticas. Entretanto, percebemos algo em comum nos autores ora estudados: o caráter fundamental da educação na formação dos cidadãos para o tipo de experiência democrática que vivemos no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BRASIL, Felipe. Teoria elitista clássica, democracia elitista e o papel das eleições: uma questão de definição dos termos. *Primeiros Estudos*. São Paulo: UFSCAR, n. 5, p. 100-121, 2013.

CHOMSKY, Noam. *Estados fracassados: o abuso do poder e o ataque à democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CHOMSKY, Noam; MACEDO, Donaldo. Para além de uma educação domesticadora: um diálogo com Noam Chomsky. *Currículo sem Fronteiras*. Associação Brasileira de Currículo. v. 4, n. 1, p. 05-21, Jan./Jun., 2004.

COSTA, Homero de Oliveira. Democracia e participação na teoria pluralista. *Cronos*. Natal: UFRN, v. 8, n. 1, p. 215-228, jan./jun, 2007.

DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GOMES, J. B. B. & SILVA, F. D. L. L. *As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva*. Seminário Internacional - As Minorias e o Direito. Brasília-DF, 2001.

GREPPI, Andrea. *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*. Madrid: Editora Trotta, 2006.

GUTMANN, Amy. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, 1987.

KAUCHAKJE, Samira. Cidadania e participação social: inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença. In: SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes da. (Orgs). *Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2005.

LOPES, D. M. F. A ideia de autonomia do indivíduo em Amy Gutmann e a ideia do sujeito em Alain Touraine. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná.* Santa Catarina/SC: UFPR, v. 30, n. 1, p. 19-25, 2000.

NASCIMENTO, I. M. R; SANTANA, J. S; SANTANA, R. S. *Ações afirmativas voltadas para a educação uma questão meritocrática ou democrática?*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa-PB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Reinventar a democracia.* Lisboa: Gradiva, 1998.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia.* Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo.* São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Recebido em: 31 de mar. 2016

Aceito em: 28 de nov. 2016.